

Feist, Monika Helene

Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Diversität und Assimilation. Zur Funktion interkultureller Bildung in Guatemala

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 34 (2011) 1, S. 11-14



Quellenangabe/ Reference:

Feist, Monika Helene: Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Diversität und Assimilation. Zur Funktion interkultureller Bildung in Guatemala - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 34 (2011) 1, S. 11-14 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-94137 - DOI: 10.25656/01:9413

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-94137>

<https://doi.org/10.25656/01:9413>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'11

Bildungsforschung im Süden

- Demokratiepolitische Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit
- Interkulturelle Bildung zwischen Diversität und Assimilation
- Wo steht Senegal im *Education for All*-Programm?
- Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria
- Berufliche Bildung in Togo und Kuba
- Der Beitrag von Schulentwicklung zur Chancengerechtigkeit



In diesem Heft steht – seit längerer Zeit mal wieder – das Thema Bildung in den Ländern des Südens im Mittelpunkt. In Zusammenhang mit dem Prozess um *Education for All* und den Bemühungen um die *Millennium Development Goals* kommen Dynamiken in Gang, die die Bildungssituation nachhaltig verändern. Die Einschulungsraten steigen deutlich und die Bemühungen um Bildungsqualität nehmen zu. Debatten um Bildungsziele erhalten neue Relevanz. Fragen nach der gesellschaftlichen und beruflichen Bedeutung der Allgemeinbildung werden diskutiert und die zivilgesellschaftliche Basis von Bildungsangeboten rückt in den Blick.

In diesem Heft sollen diese Prozesse in einigen Konturen abgebildet werden. Im einleitenden Artikel diskutieren die Autoren Norbert Eschborn, Michael Holländer und Nadine Krahe Möglichkeiten der Förderung der demokratiepolitischen Bildung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Der Erfolg dieser Arbeit hänge, so die Autoren, in hohem Maße davon ab, wie es gelänge diese Inhalte so zu präsentieren, dass die verwendeten Lernarrangements selbst zu Partizipation einladen und damit der Inhalt durch die Form der Vermittlung präsentiert würde.

In den sich anschließenden Beiträgen stehen Länderbeispiele zu ausgesuchten As-

pekten der Bildungsforschung im Mittelpunkt. Monika Helene Feist diskutiert die Funktion interkultureller Bildungsangebote in Guatemala. Sie setzt sich kritisch mit der Frage auseinander, ob und inwiefern schulische interkulturelle Bildungsangebote zur Pluralisierung der Verhältnisse beitragen oder nicht eher als ein Assimilationsangebot an kulturelle Mainstreams zu interpretieren seien. Inwiefern die Ziele, die das Bildungsprogramm *Education for All* definiert, im Senegal umgesetzt und erreicht werden können, stellt Anna Gleistein vor. Als Erklärung für die geringe Leistungsfähigkeit des Bildungssystems benennt die Autorin historische und politische Faktoren. Ina Nnaji beschäftigt sich in ihrer empirischen Untersuchung zu Kinderarbeit in Haushalten – ein bisher wenig in den Blick genommener Aspekt von Kinderarbeit – mit dem schwierigen Verhältnis von Kinderarbeit und Bildung. Anhand von Interviewausschnitten zeigt die Autorin, dass diese Form der Kinderarbeit zum einen Lern- und Entwicklungschancen eröffnet, aber eben auf der anderen Seite mit erheblichen Verletzungen der Rechte von Kindern sowie körperlicher und psychischer Gewalt einhergeht.

In zwei weiteren Artikeln geht es um Aspekte beruflicher Bildung. Sena Yawo Akakpo-Numado stellt die historische Genese der

beruflichen Bildung in Togo seit der Kolonialzeit und den mit der Unabhängigkeit eingeleiteten Reformen dar; die Autorengruppe Stefan Wolf, Felipe A. Hernández Penton, Anna Marin und Osvaldo Romero thematisiert die Situation auf Kuba. Während letztere die derzeitige Herausforderung Kubas in der Reaktion des Bildungswesens auf die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft sehen, stellt Akakpo-Numado die immer noch unterdurchschnittliche Beteiligung von Mädchen an der beruflichen Bildung heraus.

Im abschließenden Beitrag von Annette Scheunpflug, Claudia Bergmüller und Michel Moukouri wird eine Maßnahme zur Entwicklung von Schulqualität im konfessionellen Privatschulwesen Kameruns dargestellt und im Hinblick auf deren Wirkungen diskutiert.

Eine interessante Lektüre wünschen
Claudia Bergmüller &
Annette Scheunpflug

Nürnberg im März 2011

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Allg. Erziehungswissenschaft I,
EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Karola Hoffmann, Susanne Höck, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange/Olivia Katzbach (Rezensionen, Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © Living Legend, www.fotolia.de

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'11

- | | | |
|--------|----|--|
| Themen | 4 | Norbert Eschborn/Michael Holländer/Nadine Krahe
Herausforderungen und Perspektiven für die
demokratiepolitische Bildung in der politischen
Entwicklungszusammenarbeit |
| | 11 | Monika Helene Feist
Interkulturelle Bildung zwischen kultureller
Diversität und Assimilation |
| | 15 | Anna Gleistein
Wo steht Senegal im <i>Education for All</i> -Programm? |
| | 20 | Ina Nnaji
Kinderarbeit in fremden Haushalten in Nigeria |
| | 25 | Sena Yawo Akakpo-Numado
Entwicklung der beruflichen Bildung in Togo und
die Gender-Problematik |
| | 31 | Stefan Wolf/Felipe A. Hernández Penton/Anna Lidia Beltrán Marin/
Osvaldo Romero
Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und
aktuelle Veränderungen |
| | 38 | Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller/Michel Moukouri
Der Beitrag von Schulentwicklung zur Chancengerechtigkeit |
| VIE | 42 | Neues aus der Kommission/7. Internationale
Jahreskonferenz des Learning Teacher Network/
Wissen wie's geht: Medien und Globales Lernen |
| | 44 | Rezensionen |
| | 47 | Informationen |

WAXMANN

Monika Helene Feist

Interkulturelle Bildung zwischen kultureller Diversität und Assimilation

Zur Funktion interkultureller Bildung in Guatemala

Zusammenfassung:

Der Aufsatz analysiert die Funktion von interkulturellen Bildungsmaßnahmen innerhalb einer Nationalgesellschaft am Fallbeispiel von Guatemala. Die grundlegende Problematik, die den Anlass zur Analyse bietet, ist die global in der Bildungspolitik verbreitete Annahme, interkulturelle Bildungsmaßnahmen stellen den pädagogischen Königsweg in der Bearbeitung ‚kultureller Konflikte‘ dar. Guatemala bietet sich in besonderem Maße zur Analyse an, da hier mit insgesamt 23 unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen in einem Nationalstaat die kulturelle und sprachliche Diversität groß ist. Als Reaktion auf die interethnischen Spannungen zwischen der indigenen und nicht-indigenen Bevölkerung ist die interkulturelle Bildung seit den 1990er Jahren das prominenteste Konzept der Politik. Durch einen Abgleich des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses um interkulturelle Bildung und Interkulturalität mit den tatsächlich identifizierbaren Maßnahmen auf schulischer Ebene und deren Auswirkungen wird aufgezeigt, welche Funktion sie innerhalb der Nationalgesellschaft erfüllen. Im Falle von Guatemala ist so nachweisbar, dass die Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in staatlicher Verantwortung die Historie der kolonialistischen Assimilationsbestrebungen durch Bildung fortschreiben.

Schlüsselwörter: *Bildungspolitik, Maya, Bildungsprogramme*

Abstract:

This article provides a case study of Guatemala, in order to analyze the function of intercultural education measures in a society. The analysis is based on the stated problem of a global trend in which intercultural education is seen as the ultimate solution for dealing with ‚cultural clashes‘. On the basis of its extraordinary cultural und linguistic diversity Guatemala had been chosen for this case study. Since the 1990s intercultural education measures have been the prominent political reaction to the high ethnic tensions between indigenous and non-indigenous parts of the population. By comparing the discourse about interculturalism and intercultural education with the actual measures taken and their impacts, the true social function of the measures is revealed. In the case of Guatemala, a historical perpetuation of colonial efforts of assimilation can be detected.

Keywords: *educational policy, Maya, educational programme*

Guatemala bietet sich für die kritische Analyse der Funktion interkultureller Bildung in einer pluriethnischen Gesellschaft in besonderem Maße an, da die Nationalgesellschaft einen hohen Grad an ethnischer, kultureller und sprachlicher Diversität zu bieten hat. Die guatemalteckische Gesellschaft setzt sich aus 60 Prozent ladinischer, also nicht-indigener und 40 Prozent indigener Bevölkerung zusammen. Die indigene Bevölkerung besteht wiederum aus 22 Populationen, die jeweils eine eigene Sprache sprechen. Eine so weitreichende ethnische und sprachliche Diversität wie in Guatemala findet sich selten in einem Nationalstaat und stellt einen großen kulturellen Reichtum, aber auch eine immense gesellschaftliche Herausforderung dar. Die interethnischen Beziehungen in der guatemalteckischen Gesellschaft sind seit der Kolonialisierungsphase bis in die Gegenwart angespannt geblieben und die interkulturelle Bildung wird als Instrument der Bildungspolitik betrachtet diesem Zustand entgegen zu wirken. Nun gehört interkulturelle Bildung an sich mittlerweile global zu den bildungspolitischen ‚Wärmemetaphern‘. In diesem Aufsatz soll gezeigt werden, dass interkulturelle Bildung dringend einer kritischen Untersuchung ihrer Funktion in der jeweiligen Nationalgesellschaft und deren Bildungssystem bedarf, da sie keineswegs stets für Pluralität und Toleranz steht, sondern ebenso gut als bildungspolitisches ‚Assimilationswerkzeug‘ dienen kann. Diese Analyse der Funktion interkultureller Bildung ist im Fall von Guatemala und anderen sogenannten Entwicklungsländern besonders dringlich, da nicht unerhebliche Mengen an Hilfsgeldern in die Förderung von Programmen zur interkulturellen Bildung fließen, die ihren Teil zu einer weiteren Marginalisierung der indigenen Kultur und Sprache beitragen können. Dieser Aufsatz soll eine konzentrierte Darstellung der Problematik leisten und einen Anstoß zu einer weiterführenden wissenschaftlichen Betrachtung des Themengebietes bilden.

Interkulturalität und interkulturelle Bildung im lateinamerikanischen Diskurs

Verfolgt man den Diskurs in Guatemala seit den 1990er Jahren, lassen sich folgende zentralen Forderungen an Interkulturalität und interkulturelle Bildung identifizieren:

- Interkulturalität beinhaltet das Recht auf kulturelle Diversität.
- Interkulturalität darf nicht auf den Bildungssektor begrenzt bleiben, sondern muss sich in allen gesellschaftlichen Bereichen manifestieren.

- Interkulturalität darf nicht nur für die indigene Bevölkerung gelten, sondern muss auch für die nicht-indigene Bevölkerung verbindlich sein.
- Interkulturelle Bildung ist die Umsetzung von Interkulturalität im Bildungssektor.
- Interkulturelle Bildung muss nicht nur der kulturellen, sondern auch der sprachlichen Diversität gerecht werden.
- Sprache ist nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch wichtiger Faktor in der Konstitution von kollektiver, kultureller und individueller Identität.
- Interkulturelle Bildung muss bilingual arbeiten und den Erwerb und Erhalt indigener Sprachen fördern.
- In der interkulturellen Bildung sollen unterschiedliche ethnische und kulturelle Repräsentationen Platz finden, wobei das Konzept der *Educación Maya* in Guatemala fester Bestandteil der interkulturell-bilingualen Bildung sein muss.
- Es darf der interkulturellen Bildung nicht nur darum gehen einen kulturellen Austausch zu initiieren, sondern auch darum die Ursache von interethnischen Konflikten aufzuspüren und behandelbar zu machen. (Vgl. II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 1997; VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe 2008; Barnach-Calbó 1997; Heckt 2000; Zimmermann 1997).

Soweit die inhaltlichen Schnittpunkte des Diskurses um Interkulturalität und interkulturelle Bildung. Unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Positionen finden sich bei der Verortung in wessen Interesse die interkulturelle Bildung arbeitet und für welchen Adressatenkreis sie bestimmt ist. Während es auf der einen Seite die Stimmen im Diskurs gibt, die die interkulturelle Bildung als exklusives Konzept für die indigene Bevölkerung begreifen und diese Exklusivität auch positiv als Strategie zur Emanzipation der indigenen Bevölkerung bewerten (vgl. die Positionen der lateinamerikanischen Kongresse zur EIB 1995–2008), gibt es auf der anderen Seite Stimmen, die sowohl inhaltlich eine Ausgewogenheit zwischen indigener und ladinischer Kultur im Curriculum der interkulturellen Bildung fordern, als auch den Adressatenkreis auf die ladinische Bevölkerung erweitern wollen (vgl. Zimmermann 1997). Zusätzlich zu diesen beiden Positionen ist eine dritte erwähnenswert, die im Vergleich die Stellung einer Außenseiterposition einnimmt und am stärksten und radikalsten von Dr. Demetrio Cojtí vertreten wird, der als einer der ‚führenden Maya-Intellektuellen‘ gehandelt wird. Cojtí ist der Auffassung, dass das Prinzip der Interkulturalität und das Konzept der interkulturellen Bildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Nachteile für die indigene Bevölkerung birgt und deren *genocidio cultural*, wie er sich ausdrückt, beschleunigen würden. Er setzt dem Prinzip der Interkulturalität das Recht auf kulturelle Differenz entgegen, das in seinen Augen zuerst gefestigt werden muss, bevor von Interkulturalität die Rede sein kann (vgl. Heckt 2000, S. 143). Anschlussfähig an diese Position ist in gewissem Sinne auch die Kritik der UNICEF. Sie stellt den Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch von Interkulturalität und der Konzeption auf Ebene der interkulturellen Bildung heraus: „ (...) la contradicción entre un discurso que reconoce la diversidad y una práctica cuyo resultado es la homogeneización.“

(UNICEF/TACRO 1992). Die grundlegende Problematik der interkulturellen Bildung im lateinamerikanischen Raum, ihre Positionierung zwischen dem Recht auf kulturelle Diversität auf der einen und Assimilationsbestrebungen auf der anderen Seite, findet sich also nicht nur auf Maßnahmenebene, sondern ist bereits ein in ihrer Konzeption angelegtes Dilemma.

Bildungspolitische Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in Guatemala

Es soll nun eine Übersicht über die bildungspolitischen Maßnahmen zur interkulturellen Bildung geschaffen werden, die seit den 1980er Jahren identifizierbar sind. Hierbei ist eine Unterteilung in staatliche und nichtstaatliche Maßnahmen und Projekte vorzunehmen.

Von 1985 bis 1993 existierte das *Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*, kurz PRONEBI, das vom guatemalteckischen Bildungsministerium mit Hilfe der Nichtregierungsorganisation USAID und der *Universidad Rafael Landívar* durchgeführt wurde. Das Programm erstreckte sich auf 13 Sprachregionen, 800 Schulen und beschäftigte 1.200 bilinguale Lehrkräfte (vgl. Moya 1997; von Gleich 1989). Zu Beginn war das Unterrichtsprogramm auf die Vorschule und die erste Klasse begrenzt, später wurde es in seiner Anwendung bis zur vierten Grundschulklasse ausgeweitet. Im Aufbau des Curriculum ist zu erkennen, dass die Lehre der indigenen Muttersprache zu Anfang 90 Prozent des Unterrichts ausmacht, bis zum Ende der dritten Klasse ein ausgewogenes Verhältnis von indigener Muttersprache und spanischer Zweitsprache erreicht ist (vgl. von Gleich 1989, S. 267). Ein konstitutiver Bestandteil des PRONEBI-Curriculum ist die Vermittlung von kulturellen Aspekten der Maya-Bevölkerung. Die Unterrichtsmaterialien von PRONEBI sind sprachlich und inhaltlich auf die vier größten Maya-Populationen, die *Kakchikels*, *Mams*, *K'ichés* und *Q'eqchi's* zugeschnitten. Bei PRONEBI handelt es sich um ein staatliches interkulturell-bilinguales Bildungsprogramm, das ausschließlich für die indigene Bevölkerung gedacht ist.

Das Projekt wurde 1995 in eine neu geschaffene Abteilung des guatemalteckischen Bildungsministeriums eingegliedert die *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*, kurz DIGEBI. Diese Abteilung besteht bis heute und ist der PRONEBI-Programmatik treu geblieben, mit dem Unterschied, dass ein größeres Gewicht auf die interkulturelle Komponente gelegt wird. Das Schulcurriculum umfasst das Erlernen der indigenen Muttersprache, Maya-Mathematik, Aspekte der Mayakultur und Spanisch als zweite Sprache (vgl. Vásquez 2002). Der Adressatenkreis der *Educación Bilingüe Intercultural*, im Folgenden als EBI abgekürzt hat sich nicht verändert: „En Guatemala, la EBI es sobre todo una propuesta educativa estatal dirigida a la atención exclusiva de la población indígena.“ (DIGEBI 2009, Punkt 13). Die DIGEBI ist mit ihrem Programm zu interkulturell-bilingualen Bildung heute für 1.200 Grundschulen und 2.193 Vorschulen in Guatemala verantwortlich. Die interkulturell-bilinguale Bildung in den Schulen soll sowohl die verschiedenen ethnischen Identitäten stärken, als auch zur Erschaffung einer interkulturellen Identität beitragen. Die Träger der *Educación Bilingüe Intercultural* standen und stehen unter staatlicher Planungsverantwortung. Die Eingliederung von PRONEBI in das Bildungsministerium war ein wichtiger Schritt

der Institutionalisierung. Die daraus entstandene *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural* ist die einzige Abteilung des Videspacho *Bilingüe Intercultural* des guatemalteckischen Bildungsministeriums, das heißt die EBI ist die einzige institutionalisierte Form der interkulturellen Bildung in staatlicher Verantwortung (vgl. MINEDU 2008).

Alternativ zur staatlichen *Educación Intercultural Bilingüe* gibt es zahlreiche interkulturelle und bilinguale Programme und Schulen in Trägerschaft von Nichtregierungsorganisationen, Mayaorganisationen und der Kirche. 1997 gab es in Guatemala 40 *Unidades Lingüísticas de Educación Maya*, kurz ULEM, sowie 44 *Escuelas Mayas*. Eine dezidierte Ausrichtung auf die interkulturelle Bildung hat das 1995 angelaufene *Proyecto Educación Maya Bilingüe Intercultural* (PEMBI). Dieses Projekt wird unter anderem von der deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ durchgeführt (vgl. Moya 1997, S. 145). Ziel des Projektes ist in erster Linie die Lehrerausbildung in den Sprachen *Mam*, *K'iché* und *Tz'utujil* für bilingual-interkulturelle Maya-Schulen. Das PEMBI arbeitet mit dem CNEM, dem *Consejo Nacional de Educación Maya* und der ACEM, der *Asociación de Centros Educativos Mayas* zusammen, um ein gemeinsames Curriculum für die Lehrerausbildung der *Escuelas primarias maya bilingüe intercultural* auszuarbeiten (vgl. ebd. S. 145). Ein Hauptunterschied zum staatlichen Modell der EBI besteht darin, dass hier die indigenen Sprachen nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe angewandt werden, außerdem wird der Spiritualität und dem Weltbild der Maya ein größerer Stellenwert im Curriculum eingeräumt. 2005 gab es 56 *Escuelas Mayas* unter Verantwortung des CNEM. Eine weitere wichtige Maya-Organisation neben der CNEM ist die *Majawil Q'ij*, die in Zusammenarbeit mit regionalen und lokalen Maya-Organisationen *Escuelas Mayas* betreut und Fortbildungskurse für Lehrkräfte anbietet. Der Schwerpunkt der bilingual-interkulturellen Bildung liegt hier darauf, dass zuerst die eigene Sprache und Kultur der indigenen Bevölkerung gefördert wird, bevor eine Auseinandersetzung mit der spanischen Sprache und der ladinischen Kultur statt findet (vgl. Heckt 2000, S. 119). Die Programme PRODESSA und ESEDIR stellen Mischformen der Trägerschaft dar, sie lassen sich sowohl den Mayaorganisationen, als auch der Volksbewegung und der katholischen Kirche zuordnen. Entstanden sind die Programme am *Instituto Indígena Santiago*, sie beziehen sich in ihrer Programmatik explizit auf das Konzept der Interkulturalität und haben das Ziel größeren Teilen der indigenen Bevölkerung den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. Heckt 2000, S. 117 f.).

Allen vorgestellten staatlichen wie nichtstaatlichen Initiativen zur interkulturellen und bilingualen Bildung in Guatemala ist gemein, dass sie als Adressaten ausschließlich die indigene Bevölkerung haben. Im Rahmen der Recherche für den vorliegenden Aufsatz konnten keine Bildungsmaßnahmen zur interkulturellen Bildung für die ladinische Bevölkerung identifiziert werden. Einzige Referenz für eine Veränderung dieser Ausrichtung liefert die aktuelle Veröffentlichung des Bildungsministeriums *Educación Intercultural Bilingüe*, in der konstatiert wird: „La política de educación intercultural se dirige a todas y todos los guatemaltecos (...)“ (MINEDUC 2008, S. 1). Eine Umsetzung dieses Postulates ist auf Maßnahmenebene bisher nicht zu erkennen.

Interkulturelle Bildungsmaßnahmen zwischen Pluralität und Assimilation

Wenn man die zentralen Thesen aus dem Diskurs um Interkulturalität und interkulturelle Bildung im lateinamerikanischen Raum mit den identifizierten Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in Guatemala abgleicht, ist eine klaffende Lücke zwischen Theorie und Praxis nicht zu übersehen. Die elementarsten Forderungen des Diskurses, nämlich dass das Konzept der Interkulturalität in die Bildung der gesamten Bevölkerung einfließen muss, wird nicht erfüllt. Trotz ausführlicher Recherche in dem Bereich, konnte keine interkulturelle Bildungsmaßnahme identifiziert werden, die sich explizit an die ladinische Bevölkerung richtet. Die existierenden 1.200 interkulturell-bilingualen Schulen in staatlicher Verantwortung beschulen ausschließlich indigene Kinder. Auf diese Art ist die Segregation des Schulsystems, die während der Kolonialzeit zwischen den Schulen für die Kinder der spanischen Eroberer und den Schulen für die indigene Bevölkerung bestand, mit neuer ethnischer Grenzziehung reimplementiert worden. Statt einer Hinterfragung der ethnischen Grenzziehung durch die Bildungsprogramme, affirmieren diese die Trennung der Bevölkerung. Diese Grenzziehung ist auch nicht durch den Anspruch einer bedarfsgerechten Förderung zu legitimieren.

Wie bereits angeschnitten, gibt es durchaus kritische Stimmen gegenüber der interkulturellen Bildung in Guatemala, ein prominenter Gegner ist UNICEF-Mitarbeiter Dr. Demetrio Cojtí. Bei einer Vergegenwärtigung der Ausrichtung der interkulturellen Bildungsmaßnahmen wird sein, auf den ersten Blick sehr radikaler Standpunkt, nachvollziehbar. Cojtí ist der Ansicht, dass zuerst das Recht auf kulturelle Differenz kommen müsse und ein Abbau der strukturellen Diskriminierung der indigenen Bevölkerung auf sozialer, politischer und rechtlicher Ebene erfolgen müsse, bevor an Interkulturalität zu denken sei (vgl. Heckt 2000, S. 143). Cojtí konstatiert, dass die interkulturelle Bildung zum jetzigen Zeitpunkt deutlich zum Nachteil der indigenen Bevölkerung wirkt, weil sie einen Prozess beschleunigt, den er als „genocidio cultural“, bzw. „etnocide“ bezeichnet (vgl. ebd.). Während sich über seine Wortwahl durchaus streiten lässt, ist der Gedanke dahinter nachvollziehbar. Edwards hat diesen Gedanken in seiner 2002 erschienen Studie sogar empirisch belegen können. Er stellt die Berechnung auf, dass die Chance eine indigene Sprache zu beherrschen, mit jedem besuchten Schuljahr um 2,4 Prozent sinkt. Der Grund für die Ablehnung der interkulturellen Bildung, liegt in Cojtís Argumentation vor allem bei der einseitigen Ausrichtung auf die indigene Bevölkerung. Er formuliert seine Kritik daran wie folgt:

„Da das Konzept bislang überwiegend einseitig auf Indígenas angewandt wird, halte ich die Interpretation dessen, was interculturalidad ist, für schief und kolonialistisch. Für mich ist es ein sinnvolles Konzept, um es den Nicht-Indígenas zu verkaufen. Sie sind es die interculturalidad brauchen, weil sie allem was indigen ist, den Rücken kehren und es nicht anerkennen wollen, es zurückweisen und abqualifizieren“ (Heckt 2000, S. 143 f.).

Was Cojtí mit seine Argumentation impliziert ist, dass das Konzept der Interkulturalität und die interkulturelle Bildung in Guatemala missbraucht werden, um die traditionellen Assimilationsbestrebungen gegenüber der indigenen Bevölke-

rung fortzuführen. Dies kommt sowohl in seiner Begriffswahl des kulturellen Genozides, als auch in der Einstufung des Konzeptes als kolonialistisch deutlich zum Ausdruck.

Die Strategie der Assimilierung durch Bildung ist nicht neu in Guatemala, sie findet ihre Vorläufer in der Bildungspolitik der liberalen Regierung Ende des 19. Jahrhunderts. Nicht nur die einseitige Anwendung der interkulturellen Bildung auf die indigene Bevölkerung ist ein Hinweis auf Assimilierungstendenzen, sondern auch die Struktur des Curriculum der interkulturellen und bilingualen Bildung. In den staatlichen Programmen und Schulen ist das Curriculum zur interkulturellen und bilingualen Bildung auf die ersten vier Schuljahre beschnitten, danach wird zum monolingualen Regelschulbetrieb übergegangen. Weiterführende Programme zur interkulturellen und bilingualen Bildung in der Sekundarstufe sind nur in den, in Trägerschaft von indigenen Organisationen befindlichen *Escuelas Mayas* zu finden. Käme auch in staatlichen interkulturellen Curricula der Entwicklung, Wertschätzung und dem Erhalt der Maya-Sprachen ein hoher Stellenwert zu, wie es in unzähligen Abkommen, Gesetzestexten und Programmatiken formuliert ist, müssten diese länger Lerninhalt sein. Durch den curricularen Aufbau in dieser Form wird vielmehr eine langsame Heranführung der indigenen Schüler/-innen über ihre Muttersprache an das guatemaltekeische monolinguale Regelschulsystem gewährleistet.

Wenn man die staatlichen interkulturellen Bildungsmaßnahmen als Fortsetzung der Historie der Assimilationsbestrebungen der guatemaltekeischen Regierungen einordnet, muss die Strategie der Maya-Organisationen, sich die interkulturelle Bildung als exklusives Konzept für die indigene Bevölkerung anzueignen, fragwürdig in ihrem subversiven Potential erscheinen. Dennoch birgt die Strategie zwei Vorteile in sich: zum einen schafft das Prinzip der Parteilichkeit einen Schonraum für indigene Schüler/-innen vor Diskriminierungen, zum anderen stellen die *Escuelas Mayas* unter Planungsverantwortung indigener Organisationen die einzige Alternative zu einem Regelschulsystem dar, das indigene und weibliche Personen strukturell benachteiligt. Darüber hinaus sind die *Escuelas Mayas* die einzige Schulform, in der auch in der Sekundarstufe die interkulturelle und bilinguale Bildung fortgesetzt wird. Insofern ist die Strategie der Aneignung der interkulturell-bilingualen Bildung zumindest ein Weg, die strukturellen Benachteiligungen des staatlichen Bildungssystems zu umgehen und die Chancen auf den Zugang der indigenen Bevölkerung auf höhere Bildung zu verbessern.

Nach eingehender Betrachtung der Funktion der staatlichen Maßnahmen zur interkulturellen Bildung in der guatemaltekeischen Nationalgesellschaft, muss zu dem Schluss gekommen werden, dass diese nicht auf Erhalt und Ausbau kultureller Diversität abzielen, sondern der Heranführung der indigenen Bevölkerung an Amtssprache und die ‚Nationalkul-

tur‘ dienen. Im Gegensatz dazu tragen die *Escuelas Mayas* mit ihrem interkulturell-bilingual ausgerichteten Curriculum zumindest zu einer Verbesserung der Bildungschancen der indigenen Bevölkerung bei. Aus diesem Grund sind diese zwar förderungswürdig, einen Beitrag zu interkulturellen Bildung der Gesamtbevölkerung im Sinne der im Diskurs vorgestellten Forderungen, leisten sie jedoch auch nicht. Diametral entgegengesetzt zu den Ansprüchen des Diskurses, tragen die staatlichen Programme gar zur ‚kulturellen Erosion‘ bei. Es zeigt sich am Beispiel der guatemaltekeischen Bildungsmaßnahmen, dass Programme zur interkulturellen Bildung immer einer kritischen Analyse ihrer Funktion innerhalb einer Gesellschaft bedürfen und nicht unhinterfragt ihre Wirkung als Wärmememtapther auf dem Parkett der internationalen Bildungspolitik entfalten dürfen.

Literatur

- II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (1997):** In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 271–279. (Online im Internet: URL: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a11.pdf#2>, [01.01.2011]).
- VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (2008):** (Online im Internet: URL: <http://cayu.com.ar/index.php/2008/12/09/viii-congreso-latinoamericano-de-educacion-intercultural-bilingue-buenos-aires-2008>, [01.01.2011]).
- Barnach-Calbó Martínez, E. (1997):** La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 13–33. (Online im Internet: URL: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13.htm>, [01.01.2011]).
- Edwards, J. (2002):** Education and poverty in Guatemala. Guatemala Poverty Assessment Program Technical Paper No. 3. Washington. (Online im Internet: URL: <http://www-wds.worldbank.org> [25.12.2010]).
- Gleich, U. v. (1989):** Educación primaria bilingüe intercultural. Eschborn.
- Heckt, M. (2000):** Guatemala, interkulturelle Erziehung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft. Münster (u.a.).
- MINEDUC (2008):** Guatemala. Inclusión Educativa. El Camino del Futuro. Un desafío para compartir, 2008–2012. Guatemala. (Online im Internet: URL: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/guatemala_NR08_sp.pdf, [01.01.2011]).
- MINEDUC (2009):** Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala. (Online im Internet: URL: http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Educ_Intercult_Bilingue.pdf, [25.11.2009]).
- Moya, R. (1997):** Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 129–155. (Online im Internet: URL: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a06.htm>, [01.01.2011]).
- Rubio F., V. et al. (2002):** Monitoring System for DIGEBI Bilingual Intercultural Education. American Institutes for Research. (Online im Internet: URL: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACT155.pdf, [01.01.2011]).
- UNICEF/TACRO (1992):** Educación y poblaciones indígenas en América Latina. Bogotá, 1992.
- Zimmermann, K. (1997):** Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. In: Revista Iberoamericana de Educación Numero 13. 1997, S. 113 – 127. (Online im Internet: URL: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>, [01.01.2011]).

Monika Helene Feist

Jahrgang 1983, schloss 2009 ihr Bachelor-Studium der Erziehungs- und Theaterwissenschaft ab und befindet sich seitdem im Master-Studiengang mit den Studienschwerpunkten internationale Bildungsforschung, interkulturelle Pädagogik und Erwachsenenbildung. Seit 2010 leitet sie hauptamtlich einen pädagogisch betreuten Abenteuerspielplatz im Ruhrgebiet. Dort verknüpft sie Erfahrungselemente zur Resilienzförderung, spielerisch mit Bildungsinhalten zur interkulturellen und geschlechtersensiblen Bildung, sowie Demokratieverziehung verknüpft.